

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě jako sociální skupině**

Student with Special Needs in a Classroom - A Social Relationships View

**Bc. Anna Masařová**

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková  
Studijní program: Psychologie  
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě jako sociální skupině potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. července

Touto cestou bych ráda poděkovala všem, kteří mi pomáhali a podporovali mě při psaní bakalářské práce. Za poskytnutí počítačového programu ke zpracování výsledků dotazníku B – 3 bych chtěla poděkovat paní Mgr. Pavlíně Němcové. Za ochotu, profesionální přístup a cenné rady děkuji především vedoucí mé práce paní PhDr. Haně Sotákové.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je zaměřena na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě. Teoretická část je věnována klíčovým pojmům mé práce: žák se speciálními vzdělávacími potřebami a školní třída. Zabývám se vývojem dítěte mladšího školního věku, školní třídou jako sociální skupinou, diagnostikou školní třídy a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v souvislosti se současnou legislativou a podpůrnými opatřeními, které jim náleží. Cílem mé práce je zjistit, jaká je sociální pozice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školní třídy. V empirické části jsem tedy nejprve zmapovala sociální pozice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školní třídy, konkrétně ve dvou 4. třídách, jejichž součástí je jeden či více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum byl proveden na dvou odlišných školách. K tomuto účelu jsem využila Braunův dotazník B – 3. Následně provedla semistrukturovaný rozhovor s třídními učiteli. Při interpretaci dat jsem se zaměřila na to, zda se sociální pozice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně liší od sociální pozice ostatních žáků ve třídě, zároveň také na to, jaké faktory to mohou způsobovat. U některých těchto žáků byla zjištěna odlišná sociální pozice v rámci třídy, u jiných zase naopak nebyly nalezeny významné rozdíly. Akceptace tohoto žáka ostatními spolužáky a jeho sociální postavení ve třídě je tedy velmi individuální a záleží na mnohých faktorech, které jsou shrnuty v závěru práce.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

žák se speciálními vzdělávacími potřebami, školní třída, sociální skupina, dotazník B – 3, sociální vztahy

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is focused on a student with special needs in classroom. The theoretical part is devoted to the key concepts of my work: student with special needs and a classroom. I deal with the progress of a young schoolchild, classroom as a social group, diagnostics of classroom and students with special needs in connection with the current legislation and support methods they deserve. The aim of my work is to find out what is the social position of students with special needs within the classroom. So, in the empirical part I first searched the social position of students with special needs within the classroom, namely in two fourth grade classrooms, which includes one or more students with special needs. The research was performed at two different schools. For this purpose, I used Braun's questionnaire B-3. Then I made a semi-structured interview with class teachers. In interpreting the data, I focused on whether the social position of students with special needs differs significantly from the social position of other students in the classroom and what factors may cause it. For some of these students, a different social position within the class was found, while others did not significantly differ. The acceptance of this student by other classmates and his social status in the classroom is therefore very individual and depends on many factors summarized in the conclusion of the thesis.

## **KEYWORDS**

Student with special needs, Classroom, Social group, B – 3, Social relationships

## Obsah

Úvod.....	7
1 Vývoj dítěte mladšího školního.....	8
1.1 Tělesný vývoj.....	9
1.2 Motorický vývoj.....	9
1.3 Kognitivní vývoj.....	10
1.4 Komunikace.....	10
1.5 Socializace a emoční vývoj.....	10
1.6 Shrnutí.....	12
2 Školní třída jako sociální skupina.....	13
2.1 Specifika školní třídy.....	13
2.2 Vývoj třídního kolektivu v závislosti na věku dítěte.....	14
2.3 Třídní klima.....	15
3 Diagnostika školní třídy.....	16
3.1 Metody diagnostiky školní třídy.....	16
3.1.1 Pozorování.....	16
3.1.2 Rozhovor.....	17
3.1.3 Dotazníky.....	17
4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	21
4.1 Podpůrná opatření.....	21
4.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě.....	24
5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	27
6 Metodologie výzkumu.....	28

6.1	Výzkumný vzorek.....	28
7	Analýza dotazníku B – 3.....	33
7.1	Třída č. 1.....	35
7.2	Třída č. 2.....	38
7.3	Shrnutí.....	40
8	Analýza rozhovorů.....	42
8.1	Třída č. 1.....	42
8.2	Třída č. 2.....	43
9	Odpovědi na výzkumné otázky.....	46
10	Diskuse.....	49
	Závěr.....	52
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	53
	Seznam příloh.....	56

## Úvod

Bakalářskou práci jsem se rozhodla věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě. Toto téma jsem si vybrala zejména z toho důvodu, že je mi určitým způsobem blízké. Pracuji jako asistentka pedagoga ve škole, kde jsem s těmito žáky v každodenním kontaktu. Zároveň se také dle mého názoru jedná o velmi aktuální téma. Žáků, kteří jsou označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, neustále přibývá, a proto je tedy potřeba se touto problematikou hlouběji zabývat. S tímto tématem souvisí také další aktuální téma dnešní doby, čímž je inkluzivní vzdělávání, které vstoupilo do praxe vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání a žáků nadaných v září v roce 2016.

Práce je složena z teoretické a empirické části. V teoretické se zaměřím na klíčové pojmy celé práce: žák se speciálními vzdělávacími potřebami a školní třída. První kapitolu věnuji klíčovému oblastem vývoje dítěte mladšího školního věku. Následně se zaměřím na školní třídu jako sociální skupinu. Třetí kapitola se bude opět zabývat školní třídou, tentokrát její diagnostikou. Zde představím nejčastěji využívané metody. Poslední kapitola teoretické části bude věnována samotným žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zabývat se budu současnou legislativou této problematiky a zároveň také jednotlivými podpůrnými opatřeními, které těmto žákům náleží.

Cílem empirické části práce bude zmapovat sociální pozici žáka se speciálními vzdělávacími v rámci školní třídy. Předmětem mého výzkumu budou žáci dvou 4. tříd, jejichž součástí je jeden či více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednat se bude o zcela odlišné školy. Prostřednictvím výzkumu budu zjišťovat, zda se sociální pozice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami významně liší od sociální pozice ostatních spolužáků. Také budu zkoumat, jak svou třídu a své postavení v ní vnímá sám žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřím se také na to, jak tohoto žáka či žáky v rámci třídy vnímají ostatní spolužáci. K tomu využiji Braunův sociometrický dotazník B – 3, který následně doplním semistrukturovaným rozhovorem s třídními učiteli, pomocí něhož budu zjišťovat, jak je na tyto žáky pohlíženo z pohledu učitele.

V závěrečné části práce porovnáím mé poznatky zjištěné prostřednictvím výzkumu s informacemi získanými studiem odborné literatury.



## **Teoretická část**

### **1 Vývoj dítěte mladšího školního**

Mladším školním věkem bývá označována zpravidla doba mezi 6. – 12. rokem. Pro dolní hranici je klíčový nástup dítěte do školy, horní hranicí jsou pak první známky pohlavního dospívání společně s průvodními psychickými projevy. (Langmeier & Krejčířová, 2006) Vágnerová (2012) rozděluje toto období na dvě dílčí fáze: raný školní věk a střední školní věk. Raný školní věk je období, které začíná nástupem do školy a končí mezi 8. – 9. rokem. Následuje střední školní věk, který je vymezován na dobu mezi 8. – 9. až 11. – 12. rokem, kdy dítě přechází na II. stupeň základní školy. (Vágnerová, 2012)

Celé toto období lze označovat jako věk střízlivého realismu. Dítě je plně zaměřeno na to, co je a jak to je. Důležité je pro něj pochopení okolního světa. Zpočátku se jedná zpravidla o realismus „naivní“, závislý na autoritách. Později se však dítě stává kritičtější a lze jeho přístup ke světu nazvat jako „kriticky realistický“. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Mladší školní věk bývá považován za relativně méně dynamické období ve vývoji dítěte. (Vágnerová, 2012) *„Změny se nezdají tak převratné jako v útlém a předškolním věku ani tak bouřlivé jako v následujícím období dospívání.“* (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 117) To, že se jedná o relativně klidné období, potvrzují i základní vývojové teorie.

Podle teorie psychosexuálního vývoje osobnosti Sigmunda Freuda se jedná o čtvrté stádium vývoje člověka, které nazval stádium latence. Probíhá přibližně od 6. roku do nástupu puberty. Jde o dobu relativního klidu, kdy sexuální tužby ustupují do pozadí. Dítě svou pozornost zaměřuje převážně na dovednosti, které jsou pro něj potřebné ke zvládnutí okolního prostředí. Zejména v kolektivu vrstevníků dítě rozvíjí své sociální dovednosti. Zároveň také dochází k rozvoji kulturního superega a to především prostřednictvím jiných autorit, se kterými dítě přichází do kontaktu. (in Thorová, 2015)

Také Eriksonova teorie psychosociálního vývoje považuje toto období za dobu citové vyrovnanosti. (in Vágnerová, 2012) Podle Eriksona se jedná se o čtvrté stádium

vývoje osobnosti. Období probíhá přibližně mezi 6. – 12. rokem. Tak jako v předchozích stádiích vývoje je pro zdárný vývoj nutné vyřešit tzv. psychosociální krize, kdy na jednom pólu stojí pracovitost a na druhém méněcennost (tedy pracovitost versus méněcennost). Jedná se o období, kdy dítě začíná chodit do školy, což přináší v jeho životě řadu změn. Dítě si méně hraje, rozvíjí své rozumové schopnosti, zručnost, celkovou výkonnost, prodlužuje pracovní pozornost a plní školní povinnosti. Učí se skrze svoji pracovní činnost získávat od druhých uznání. Také v tomto období rozvíjí schopnost sebehodnocení. Dítě je v častém kontaktu se svými vrstevníky, s nimiž má možnost porovnávat svůj výkon. Při svých výkonech se často setkává i s prožitkem nedokonalosti, při němž mohou vznikat pocity méněcennosti. V případě, že je pocit méněcennosti zesilován častým neúspěchem a potvrzován negativními reakcemi okolí, může dojít k tomu, že dítě bude reagovat pasivitou a rezignací na výkon nebo zvýšenou soupeřivostí. Dítě se v tomto období vývoje stává způsobilým k plnění pracovních povinností. (in Thorová, 2015)

Tato práce je zaměřena na děti ve věku zhruba 10 let, Vágnerová (2012) toto období nazývá střední školní věk. Následující část tedy bude věnována jednotlivým oblastem vývoje tohoto jedince.

## **1.1 Tělesný vývoj**

Co se týče tělesného vývoje, dochází k postupnému zpomalení růstu zhruba na 5 cm za rok. Přesněji se jedná o období mezi 7. a 10. rokem u chlapců a 7. a 11. rokem u dívek. Dochází k přibývání podkožního tuku, zároveň také tělesné tvary začínají působit plněji. Postava chlapců a dívek se začíná mírně odlišovat. Dívky mají zpravidla širší pánev, chlapci zase ramena a hrudník. Nadále také pokračuje růst svalové hmoty, zpevňování kostí a postupuje výměna mléčných zubů. Důsledkem prudšího vývoje nervové soustavy může být zvýšená unavitelnost a kolísavá pozornost. Děti v tomto období mají většinou štíhlou, atletickou postavu, což ale závisí také na vhodné stravě a dostatku pohybu. (Vágnerová, 2012)

## **1.2 Motorický vývoj**

Toto období bývá považováno za zlatý věk motorického učení. Jedná se o první období tělesné zdatnosti. Dítě si relativně rychle osvojuje základy nejrůznějších

sportovních aktivit. (Vágnerová, 2012) Dochází k nárůstu vytrvalosti, zvýšení rychlosti a koordinace s čímž souvisí nárůst zájmu o pohybové hry a sportovní výkony vyžadující vytrvalost, obratnost a sílu. (Thorová 2015) Na druhou stranu dochází k rozvoji jemné motoriky, a to zejména psaním či výtvarnou činností. (Vágnerová, 2012)

### **1.3 Kognitivní vývoj**

Způsob uvažování dítěte středního školního věku je vázáno na skutečnost. Podle teorie kognitivního vývoje J. Piageta jde o stádium konkrétních operací, které probíhá přibližně mezi 7. – 11. rokem. Dítě se ve svém myšlení neopírá pouze o vlastní zkušenost, ale začíná uvažovat o konkrétních fyzických objektech. Jeho způsob myšlení se stává flexibilnější. Děti v tomto období postupují ve svém logickém uvažování od specifické zkušenosti k zobecňujícímu závěru. Jejich logické uvažování má tedy především induktivní charakter. Děti v tomto období ještě nejsou schopny abstraktního myšlení. (in Thorová, 2015)

### **1.4 Komunikace**

I v tomto období vývoje dochází u dětí ke zlepšení komunikačních schopností. Přesto ještě dítě není schopné přesně popsat události, které se přihodily. Také nedokáže přesně vyjádřit, co ho trápí. Dítě obtížně rozlišuje mezi informacemi důležitými a méně důležitými. Často volí pouze povrchní informace, které pak mohou vést ke zkreslení celé události.

Nadále také dochází k nárůstu slovní zásoby. Děti začínají rozumět nadsázce, ironii a sarkasmu. Rozvíjí se také společenské komunikační dovednosti. Dítě se učí komunikovat s lidmi podle jejich společenského postavení. (Thorová, 2015)

### **1.5 Socializace a emoční vývoj**

Pro děti středního školního věku je rodina stále centrem jejich života. I přesto, že dítě školního věku tráví více času mimo svůj domov, stále potřebuje výraznou a konzistentní oporu rodičů. Rodiče pro děti tohoto věku zůstávají víceméně absolutní autoritou, která určuje hranice a pravidla. Na druhou stranu je pro dané období typické, že dítě rozšiřuje okruh svých sociálních vztahů.

Významnou autoritou pro dítě se stávají i jeho vrstevníci, tedy nejčastěji spolužáci. Děti rády hrají různé kolektivní hry, soutěže a mají radost z týmové spolupráce. Zpětná vazba od vrstevníků je důležitá pro formování jejich sebepojetí. Vrstevnické vztahy již můžeme nazvat vztahy výběrovými. Založeny jsou nejčastěji na společných zájmech a osobnostních charakteristikách. Děti s dobrými výsledky ve škole, sportovně zdatné, vstřícné, pomáhající a sociálně průbojné bývají u svých vrstevníků oblíbené. Zároveň je nutno poznamenat, že tyto vztahy ještě nejsou stálé. Velmi často v nich dochází k hádkám a následným udobřováním. Děti se teprve učí fungovat ve skupině. Skrze toto fungování dochází u dětí k rozvoji spolupráce, komunikace a dalších sociálních dovedností. S preferencí vrstevnických vztahů souvisí také oslabení autority učitele. Názor vrstevníků začíná být pro dítě důležitější než hodnocení učitele. Názorným projevem může např. úbytek žalování.

V dětském kolektivu převažuje kontakt mezi dětmi stejného pohlaví. Přesto se jedná o období, kdy se o sebe dívky a chlapci začínají více zajímat a snaží se o navazování párového vztahu. Romantické chování, které děti spíše napodobují, než přímo prožívají, velmi často zahrnuje posílání valentinek, psaní vzkazů a komunikaci přes telefon či sociální sítě. Svou náklonost také často vyjadřují škádlením nebo provokováním.

Za pokročilejší fázi socializace lze považovat snahu i formálnější organizaci skupiny, což se projevuje vznikem prvních skupinových identit. Děti v tomto období začínají vytvářet různé skupiny, party a spolky, které ale nemají dlouhého trvání. Charakteristickými znaky těchto skupin je výlučnost, důvěrnost a tajemství.

Nástup do školy je pro mnohé děti emočně náročný. Školní výkon, hodnocení a přijetí žáka učitelem se podílí na tvorbě sebepojetí, sebeúcty a sebevědomí dítěte. Dítě se postupem času učí o svých emocích mluvit a rozumět jim, což mu může pomoci k jejich lepší regulaci. V případě nezvládnutí emocí před svými vrstevníky často pociťuje stud. Dítě v tomto období potřebuje intenzivní emoční podporu a to jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů. Potřeba je také, aby dítě zažívalo častěji pocitu úspěchu. Typická je pro tuto fázi vývoje také extraverze. Dítě má sklon interpretovat veškeré dění spíše pozitivním způsobem, lze ho tedy považovat za optimistu. (Vágnerová, 2012)

## **1.6 Shrnutí**

Obecně lze říci, že období střední školního věku lze považovat za relativně klidné období, což potvrzuje také vývojová teorie Sigmunda Freuda a Erika Eriksona. Součástí této fáze vývoje není žádný významný biologický či sociální mezník. Dalo by se také říci, že se jedná o fázi přípravy na následující vývojově dramatičtější období dospívání. (Vágnerová, 2012) Přesto, jak jsme se výše přesvědčili, se jedná o důležitou vývojovou fázi, ve které dítě musí zvládnout celou řadu vývojových úkolů. Dochází zejména k formování sebepojetí, genderové identifikaci a postoje ke vzdělávání. (Thorová, 2015)

## 2 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída bývá označována jako malá sociální skupina. Charakteristickým znakem malé sociální skupiny je především její velikost, která není v literatuře jednotně definována. Podle Kellera (2012) se pohybuje horní hranice malé sociální skupiny od 7 do 40 členů, což by v tomto případě školní třída splňovala.

Mezi další podstatné znaky malé sociální skupiny patří dlouhodobá a pravidelné interakce mezi jejími členy, s čímž souvisí jejich vzájemné působení a ovlivňování. Tito členové navazují mezi sebou vztahy, které jsou realizovány prostřednictvím komunikace. Tyto vztahy mohou být jak formální, tak neformální. Jednotliví členové skupiny také zaujímají určité pozice a role. Dalším znakem je vykonávání společné činnosti vedoucí k určitému cíli. Členové skupiny také vytvářejí společné normy, které jsou závazné pro jejich chování ve skupině. Veškeré výše zmíněné faktory, zejména pak interakce mezi členy skupiny vytvářejí tzv. skupinovou dynamiku, kterou lze chápat jako komplexní souhrn vzájemných sil a protisil. Jedná se zejména o síly odstředivé (tenze), které působí negativně a snižují příznivou atmosféru ve skupině. (Ženatová, 2018) „*V takové skupině převažuje nedůvěra, konfliktní jednání, nadměrná soutěživost, rivalita.*“ (Ženatová, 2018, s. 19) Naopak dostředivá (kohezní) síla se podílí na soudržnosti a kooperaci členů skupiny. S ohledem na potřeby třídy a jednotlivce lze skupinovou dynamiku ovlivňovat správným směrem. (Ženatová, 2018)

### 2.1 Specifika školní třídy

Mezi specifika školní třídy patří její formální vznik. Sám žák si nevybírá, do jaké třídy bude zařazen. Školní třída bývá obvykle označována jako sekundární sociální skupina. Dalším specifickým znakem je její socializační funkce, školní třída působí jako přímý a dlouhodobý socializační činitel. (Ženatová, 2018) U dítěte postupně dochází k rozvoji specifických sociálních kompetencí, učí se navazovat kontakty a komunikovat se svými vrstevníky na úrovni rovnocenných partnerů. Procvičuje si různé formy soupeření a způsoby vzájemné spolupráce. Dochází také k rozvoji kamarádkských vztahů a následně k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Velký význam na dětské sebepojetí má přijetí dítěte ostatními spolužáky. (Vágnerová, 2000) Neobvyklá je také pravidelná přítomnost

dospělého, tedy pedagoga, ve skupině. Dalším specifikem školní třídy je vývojové hledisko, v němž významnou roli hraje měnící se věk dítěte. (Ženatová, 2018)

## **2.2 Vývoj třídního kolektivu v závislosti na věku dítěte**

Výše zmíněné vývojové hledisko nám říká, že školní třída, tak jako každá sociální skupina, prochází jednotlivými vývojovými fázemi. Na počátku školní docházky se děti nejprve vzájemně seznamují. Vyvíjí se jejich interakce a vztahy. Ve třídě ještě neexistuje hierarchie členů. Nejdůležitější a nejvlivnější osobou je pro děti učitel, ke kterému bývají vázány i emocionálně. (Ženatová, 2018) Děti velmi často nepřijímají toho, koho učitel považuje za problematického. (Vágnerová, 2000)

V další fázi, která začíná zhruba ve 4. třídě, začíná postupná diferenciací rolí. Mezi dětmi často dochází k tzv. „nálepkování“. Vzájemné hodnocení mezi vrstevníky nebývá obvykle postaveno na reálném základě. Negativní vlastnosti bývají přeceňovány a často bývají i smyšlené. (Ženatová, 2018) „*Skupina od jedince vyžaduje určitou konformitu.*“ (Ženatová, 2018, s. 21) Může docházet k odmítání těch dětí, které se od skupinové normy nějakým způsobem odlišují. Děti jsou stále ještě ve věku, kdy tolerovat něčí nedostatky či odlišnosti ještě příliš neumějí. Postupně se děti začínají sdružovat do sociálních útvarů, často označovaných jako party. (Čapek, 2010) Oproti první fázi ustupuje role učitele do pozadí. (Ženatová, 2018) Větší hodnotu má pro děti jejich přijetí ostatními spolužáky. (Vágnerová, 2000) V této fázi je důležité, aby si učitel všiml vztahů mezi jednotlivci. V případě, že je dítě označováno negativními charakteristikami je potřeba zdůraznit naopak jeho pozitiva. Důležité je také, aby děti porozuměly určitým znevýhodněním, za které sám jedinec nenese vinu (např. poruchy učení, poruchy pozornosti...)

V období dospívání má skupina pro jedince zásadní vliv. Ovlivňuje jeho sebehodnocení a sebevědomí. Nadále také dochází v rámci třídy k diferenciaci podskupin. Toto období souvisí s prvními láskami, které bývají velmi často silně prožívány. Důležité je přizpůsobení výchovného přístupu. Dospívající nechtějí, aby se s nimi jednalo jako s dětmi. Jedná se o zvlášť složité období a to jak pro samotné dítě, tak i pro rodiče a pedagogy. Ze strany pedagogů je potřeba zejména trpělivost, tolerance a porozumění. (Ženatová, 2018)

## 2.3 Třídní klima

Se školní třídou souvisí také její klima, které Čapek definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.*“ (Čapek, 2010, s. 13) Z dané definice tedy vyplývá, že třídní klima vytvářejí žáci a učitelé společně na základě svých subjektivních zkušeností, vzájemné komunikace a interakce. Přesto názory na to, kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, nejsou v odborné literatuře jednotné. Někteří považují za ty nejpodstatnější žáky, jiní učitele. (Čapek, 2010) Přestože se Čapek domnívá, že dobrého klima nelze dosáhnout bez součinnosti všech jeho spolutvůrců, je také toho názoru, že učitel má ve třídě významnou roli. Je to zejména on, kdo může nejrůznějšími způsoby přispět ke zlepšení klimatu ve třídě.

S třídním klimatem souvisí také do jisté míry celkové klima školy a klima pedagogického sboru. Opomenout nelze ani rodiče žáků. Podstatné je, že na třídní klima bývá nahlíženo jako na dlouhodobý stav. (Ženatová, 2018) Naopak atmosféra třídy je krátkodobý jev, který se rychle mění v závislosti na konkrétní situaci. (Čapek, 2010)

Podle Čapka (2010) patří mezi složky třídního klimatu: vyučovací metody a komunikační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy.



### 3 Diagnostika školní třídy

Hrabal (2002) vymezuje diagnostiku třídy jako poznávání zvláštností jednotlivé třídy, jejího stavu a vývoje. Jde tedy o poznávání třídy jako sociálního útvaru, žáků jako členů třídy a autodiagnostiku učitele jako formálního vedoucího třídy. V širším smyslu tvoří diagnostiku školní třídy veškeré výchovné interakce učitele se žákem a třídou. Ty mohou mít podobu pedagogické diagnostiky (např. hodnocení...) nebo „přirozené“ diagnostiky v průběhu samotné interakce. (Hrabal 2002)

Mým zájmem bude sociálně psychologická diagnostika třídy, jejímž předmětem je *„třída sama jako sociální útvar, její struktura (zvláště systém pozic, rolí, hodnot a norem), specifika komunikace a interakce ve třídě, její dynamika a vývoj.“* (Hrabal, 2002, s. 25) Východiskem jsou zde vzájemně závislé vztahy mezi žáky a vztahy mezi žáky a učitelem, které jsou chápány jako součást i produkt interakce. (Hrabal, 2002)

Aby výsledky byly validní, je třeba, aby byli všichni žáci přítomni (případně minimálně 80% z nich). Diagnostiku vztahů ve třídě nelze dělat anonymně, proto také bývá považována za eticky náročnou. (Braun, Marková & Nováčková, 2014)

#### 3.1 Metody diagnostiky školní třídy

Mezi nejčastější používané základní metody diagnostiky školní třídy patří pozorování, rozhovor a dotazníky. (Štech & Zapletalová, 2013)

##### 3.1.1 Pozorování

Pozorování patří mezi hlavní zástupce kvalitativních metod. Jako výzkumná metoda má jak ve školách, tak ve třídách velkou tradici. (Čapek, 2010) Soustředí se zpravidla na vzájemnou interakci žáků a na interakci žák – učitel. (Hrabal, 2002) Pozorování školní třídy by mělo být záměrné, systematické a dlouhodobé. Z dlouhodobého hlediska sleduje chování žáků učitel, který si může povšimnout některých změn, které mohou signalizovat, že ve třídě „něco není v pořádku“. (Štech & Zapletalová, 2013) Mezi obecně platné zásady pozorování patří zejména spolehlivost a objektivita. Pozorovatel by měl přesně zaznamenávat kontrolované jevy a nepodléhat unáhleným závěrům a soudům. Poměrně velkou objektivitu zaručuje rating, což je druh pozorování,

při němž pozorovatel přiřazuje k určité kvalitě pedagogického jevu kvantitativní hodnotu pomocí škály. (Čapek, 2010)

### **3.1.2 Rozhovor**

Stejně tak jako výše zmíněné pozorování lze rozhovor řadit mezi hlavní zástupce kvalitativních metod. (Čapek, 2010) V případě diagnostiky školní třídy se může jednat o rozhovor individuální či skupinový. Pro tyto účely je vhodné využít strukturovaný nebo polostrukturovaný rozhovor. (Štech & Zapletalová, 2013) Čapek (2010) považuje rozhovor za velmi vhodný nástroj k šetření klimatu školní třídy. Během rozhovoru může výzkumník ověřovat data získaná z dotazníku, rozvíjet nebo upřesňovat názor respondenta.

### **3.1.3 Dotazníky**

Dotazník můžeme řadit naopak mezi kvantitativní metody. (Čapek, 2010) V následující části představím ty nejznámější a nejvyužívanější v našem školním prostředí. Zaměřím se jak na ty, které jsou určeny k diagnostice vztahů ve třídě, tak i na ty, které se soustředí na diagnostiku klimatu školní třídy.

### **Sociometrický ratingový dotazník**

Historicky nejstarší metodou zkoumání vztahů mezi žáky ve školní třídě je sociometrie. U nás je velmi známá její dotazníková verze, která využívá posuzování vztahů na škále. Jedná se sociometrický ratingový dotazník, známý pod zkratkou SO-RA-D, jehož autorem je Vladimír Hrabal (1979). Využít ho lze od 5. třídy základní školy až po maturitní ročníky. (in Štech & Zapletalová, 2013)

V tomto dotazníku se všichni žáci třídy navzájem hodnotí a to z hlediska sympatie a vlivu na pětistupňové škále (od 1 – velmi sympatický, nejvlivnější žák třídy až po 5 – nesympatický, téměř žádný vliv ve třídě). Vliv se týká toho, jak žák ovlivňuje interakci, činnost spolužáků a třídy jako celku. Obliba se soustředí na akceptaci a přijetí jedince skupinou. Číselné hodnocení sympatie může být ještě doplněno slovním odůvodněním. (Hrabal, 2002) Z jednotlivých údajů pak lze vypočítat průměrné hodnocení vzájemných sympatií ve třídě – třídní index sympatie, který se poukazuje na úroveň emocionální atmosféry ve třídě a zároveň také průměrné hodnocení vlivu ve třídě – třídní index vlivu,

který se týká vnitřní soudržnosti a strukturovanosti třídy. Dále pak získáme individuální indexy. Index vlivu se týká toho, jak se konkrétní žák podílí na regulaci dění ve třídě a interakcí mezi spolužáky. (in Slavíková, Homolová & Doležel, 2005) Individuální index sympatie poukazuje na přijetí žáka třídní skupinou a index náklonnosti, který se týká subjektivního hodnocení síly a kvality emocionálních vztahů žáka ke svým spolužákům (Hrabal, 2002)

SO-RA-D nám přináší jak informace o třídě jako celku, tak i o jednotlivých žácích. Zaměříme-li se na třídu jako celek, získáme informace týkající se struktury třídní skupiny. Lze také zjistit, zda je třídy rozdělena na podskupiny, případně jaké jsou mezi těmito podskupinami interakce a vztahy. Získat můžeme i představu o celkové soudržnosti třídy a emocionální atmosféře ve třídě. Dotazník nám také poskytne informace o tom, jací žáci jsou ve třídě populární a kteří naopak odmítaní. Z hlediska jednotlivce získáme informace o osobnosti žáka, která se projevuje ve vztazích s ostatními spolužáky: vliv a obliba žáka, celková pozice ve třídě, důvody obliby/neobliby žáka u ostatních spolužáků, vyváženost/nevyváženost vlivu a obliby, vztah žáka k ostatním spolužákům a jeho ovlivnitelnost ostatními spolužáky. (Slavíková, Homolová & Doležel, 2005)

### **Dotazník B – 3**

Dotazník B – 3 je jedním z dalších nástrojů diagnostiky vztahů ve třídě. Sestaven byl Richardem Braunem v roce 1997. Využitelný je od 4. třídy základní školy až po maturitní ročníky, a to v třídních, ale i netřídních dětských kolektivech. Zjednodušená verze dotazníku B – 3 má název B – 4 a je použitelná pro 2. a 3. třídu základní školy, případně pro třídy speciálních škol. (Braun, Marková & Nováčková, 2014)

Pomocí dotazníku získáme následující informace: vážená hierarchii třídy, atraktivita – neatraktivita jednotlivých žáků, sociogramy obliby a vlivu, sebevnímání žáků a jejich pohled na kvalitu třídy. Výstupy jsou jak kvalitativní, tak i kvantitativní, což usnadňuje následnou prezentaci výsledků. Pro vyhodnocení dotazníku lze využít počítačový program. (Braun, Marková & Nováčková, 2014) Administrace dotazníku by měla trvat kolem dvaceti minut. K jeho zadání je třeba, aby ve třídě bylo přítomno

nejméně 80% žáků, pokud je žáků méně, ovlivní to celkové výsledky. (Braun 1998.)  
V následující části popíši jednotlivé úkoly, které jsou součástí dotazníku.

V té první mají žáci za úkol napsat jména tří žáků ze třídy, které považují za své kamarády.

V druhém úkolu mají žáci naopak napsat tři své spolužáky, které by si za kamarády nevybrali.

Otázka číslo tři se zaměřuje na to, jak vnímá své postavení ve třídě samotný žák. Na výběr má z pěti možností: jsem vždy v centru dění / občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován / párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován / zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí / o dění ve třídě nejevím zájem

Ve čtvrtém úkolu má žák odpovědět formou ano – ne odpovědí na zadané otázky. U první, druhé a čtvrté otázky může napsat jméno toho spolužáka, kvůli kterému odpovídá ano. (Ve třídě je jeden žák, který je nešťastný / Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují / Stává se, že se do školy těším / Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem / Společné problémy řešíme obvykle v klidu)

V pátém úkolu hodnotí žáci na škále od 1 – 7 míru jejich pocitů ve třídě (pocit bezpečí / pocit přátelství / atmosféra spolupráce / pocit důvěry / tolerance). Tato část dotazníku je považována za tu nejsložitější a to zejména u mladších žáků.

V posledním, šestém úkolu mají žáci za úkol přiřadit k jednotlivým výrazům (spravedlivý / spolehlivý / zábavný / vždy v centru dění / se všemi zadobře / protivný / nespravedlivý / nespolehlivý / osamocený) jméno jednoho svého spolužáka. (Dotazník B – 3, Příloha č. 1)

## **KLIT**

Dotazník KLIT je zaměřen na diagnostiku klimatu školní třídy. Jeho autorem je Jan Lašek. Využit lze ve vyšších ročnících základní školy a na středních školách. Snahou této metody je postihnout tři základní prvky klimatu školní třídy: suportivní klima, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení. Tvořen je z 28 otázek a jeho vyhodnocení není složité. (in Braun, Marková & Nováčková, 2014)

## **Naše třída**

Dotazník Naše třída je taktéž určen k diagnostice klimatu školní třídy. Jedná se o Laškem a Marešem přeložený australský dotazník My Class Inventory, jehož autorem je Fraser a Fisher. (in Štech & Zapletalová, 2013) Použitelný je pro žáky od 3. do 6. třídy základní školy. Jeho součástí je 25 jednoduchých otázek, na které žáci odpovídají formou ano – ne. Dotazník sleduje pět charakteristik klimatu školní třídy: spokojenost ve třídě, třenice, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. V praxi jsou obvykle využívány dvě formy – aktuální, ve které se zjišťuje aktuální klima školní třídy a preferovaná, v níž žáci zaznamenávají, jaké klima by si přáli. Podle autorů je vhodné nejprve zadat žákům preferovanou formu a zhruba po dvou týdnech formu aktuální. Zadání obou částí najednou se v praxi neosvědčilo. (in Braun, Marková & Nováčková, 2014)

## **Dotazník sociálního klimatu školní třídy**

Jak už z názvu dotazníku vyplývá, jedná se nástroj diagnostiky klimatu školní třídy. Autorem české úpravy je Lašek a Mareš. Je složen z 23 položek, na které žáci odpovídají ano – ne. Určen je zejména žákům druhého stupně základní školy a studentům středních škol. Dotazník sleduje šest dimenzí: učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky ve třídě, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě a jasnost pravidel. I tento dotazník má dvě formy: forma A, která je zaměřena na reálný a aktuální stav, a forma P, která se týká stavu preferovaného. Na rozdíl od výše zmíněného MCI se zaměřuje i na učitele a je možné jej použít i anonymně, což ale v diagnostice bývá výjimečné. (in Braun, Marková & Nováčková, 2014)

## **4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prošla v nedávných letech několika změnami. Legislativní ukotvení nalezneme v § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Dle něj se mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řadily osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. opouští od výše zmíněné kategorizace a chápe tyto žáky jako osoby, které při svém vzdělávání potřebují určitou podporu ve formě podpůrných opatření.

### **4.1 Podpůrná opatření**

Podle školského zákona se podpůrnými opatřeními rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají konkrétním podmínkám daného žáka. (§ 16, odst. 1) Žáci mají právo na jejich bezplatné poskytování. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů a to podle finanční, pedagogické a organizační náročnosti. (§ 16 odst. 3) Jejich jednotlivé stupně a druhy lze kombinovat na základě potřeb konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro uplatnění jednotlivých podpůrných opatření je klíčová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

#### **První stupeň podpůrných opatření**

První stupeň podpůrných opatření je vždy navržen a zároveň poskytován školou. Není zde potřeba doporučení školského poradenského zařízení. Zároveň také nemá normovanou finanční náročnost. Týká se žáků s mírnými potížemi. Ty se mohou projevovat ve čtení, psaní, počítání, koncentraci pozornosti nebo pomalejším tempem práce... (vyhláška č. 27/2016 Sb.) První stupeň podpůrných opatření je realizován prostřednictvím plánu pedagogické podpory, což je dokument, který představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Zároveň také jeho obsahová a formální stránka není legislativně upravena. ([www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)) Cílem podpůrných opatření prvního stupně je využít běžně dostupné metody a formy práce, které by měly sloužit jako prevence

zhoršování školní úspěšnosti žáka. U některých žáků může tato podpora pomoci k optimální stabilizaci výkonu. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Pokud však tyto úpravy do 3 měsíců nepovedou k očekávaným výsledkům, tj. obtíže žáka se nebudou zlepšovat či se budou stále zhoršovat, pak by škola měla zákonného zástupce žáka, případně zletilého žáka vyslat do školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC). ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz))

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně již navrhuje školské poradenské zařízení. Podmínkou pro jejich poskytnutí je třeba písemný informovaný souhlas zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. ([www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)) Školské poradenské zařízení vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož součástí jsou závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření. ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz))

### **Druhý stupeň podpůrných opatření**

Podpůrná opatření druhého stupně se týkají žáků, jejichž problémy lze charakterizovat jako mírné. Jedná se zejména o žáky s opožděným vývojem, mírnými vadami řeči, poruchou autistického spektra s mírnými obtížemi, mírným oslabením zrakových či sluchových funkcí, dorozumívacích schopností a nadáním. Dále to jsou žáci, kteří jsou znevýhodněni nedostatečnou znalostí českého jazyka, odlišným kulturním prostředím nebo aktuálním zdravotním stavem a dalším specifiky. Tyto problémy lze obvykle kompenzovat za pomoci speciálních učebnic a pomůcek a zařazením předmětu speciálně – pedagogické péče. Součástí jsou rovněž i úpravy pedagogické práce. (vyhláška č. 27/2016 Sb.) Přesto by ale učitel měl být schopen tyto speciálně pedagogické metody a formy práce aplikovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. ([www.katalogpo.upol.cz](http://www.katalogpo.upol.cz))

### **Třetí stupeň podpůrných opatření**

Třetí stupeň podpůrných opatření vyžaduje značné úpravy v metodách práce, v průběhu a organizaci výuky, v úpravě školního vzdělávacího programu a v hodnocení žáka. Ve srovnání s výše zmíněnými podpůrnými opatřeními druhého stupně, realizace těchto opatření již zasáhne do organizace třídy, v níž je žák vzděláván.

([www.katalogpo.upol.cz](http://www.katalogpo.upol.cz)) Určen je žákům, kteří vykazují obdobné znaky jako u podpůrných opatření prvního stupně, tyto problémy však lze charakterizovat jako závažnější (např. těžká porucha dorozumívacích schopností...) Jedná se také o žáky s tělesným postižením, lehkým mentálním postižením nebo naopak ty s mimořádným intelektovým nadáním. Tento stupeň opatření vyžaduje pomoc asistenta pedagoga při vzdělávání tohoto žáka.(vyhláška č. 27/2016 Sb.) Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. je asistentem pedagoga osoba, která poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Její hlavní činností je podpora samostatnosti a aktivního zapojení žáka do běžného vzdělávacího procesu. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

#### **Čtvrtý stupeň podpůrných opatření**

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření taktéž vyžaduje úpravy v metodách a organizaci výuky, zároveň také ale může zahrnovat úpravy v obsahu vzdělávání a ve výstupech vzdělávání. Takový žák je vzděláván vždy za podpory individuálního vzdělávacího plánu, jehož součástí jsou i předměty speciálně pedagogické péče, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám konkrétního žáka s ohledem na jeho obtíže a druh postižení. Tyto předměty jsou zajišťovány pedagogem s příslušnou kvalifikací, v případě potřeby mohou být využity i terapeutické metody. Ve výuce těchto žáků je nutné využívat speciální učebnice a různé kompenzační a rehabilitační pomůcky. U většiny je také nutná úprava pracovního místa ve třídě. Na vzdělávání žáka ve čtvrtém stupni podpůrných opatření se mohou podílet i další pedagogičtí pracovníci jako asistent pedagoga, další pedagogický pracovník a pedagogové pravidelné výuky předmětů speciálně pedagogické péče. Do tohoto stupně spadají žáci se středně těžkým a těžkým postižením různého druhu (mentální, sluchové, zrakové...) a zároveň také žáci mimořádně nadaní. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)



## **Pátý stupeň podpůrných opatření**

Pátý stupeň podpůrných opatření vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení průběhu a organizace vzdělávání. Využívána jsou veškerá výše zmíněná opatření. Jedná se o žáky s nejtěžším stupněm postižení, většinou se jedná o souběžné postižení s více vadami. Těmto žákům také náleží nejvyšší stupeň finančních prostředků ze státního rozpočtu. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

## **4.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě**

Akceptace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ostatními spolužáky může přinášet různá úskalí, která obvykle nelze předvídat. Tento proces je velmi individuální, v některých případech může přijetí probíhat bez významnějších potíží, jindy se zase mohou objevit komplikace. V každém případě je velmi důležité, aby nebyla učitelem podceňována práce se skupinou, její dynamikou a vztahovou rovinou, která usnadní žákům začlenění odlišného žáka. (Ženatová 2018)

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami společně s dalšími skupinami (výrazně starší žák, propadlý žák, nadaný žák...) lze řadit mezi rizikové jedince ve třídě. Jedná se o žáky, kteří vyžadují individuální přístup a je jim tedy věnována zvýšená pozornost ze strany pedagogů. Tento fakt může u ostatních spolužáků vyvolat žárlivost či závist nebo naopak situaci, kdy žáci tohoto jedince litují, což může mít dopad na jeho sebevědomí. (Braun, Marková & Nováčková, 2014)

Významným faktorem je časové hledisko příchodu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu. Velice výhodné je, pokud byl žák „integrován“ již v mateřské škole. Důvodem je, že malé děti odlišnosti nevnímají takovým způsobem jako dospělí, nejsou zatíženy stereotypy a předsudky. Příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do již zaběhlého třídního kolektivu s sebou nese vyšší rizika. Obdobná úskalí se netýkají pouze těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale kohokoli nového. Období, které bývá považováno za nejrizikovější z hlediska začlenění nového žáka, bývá období kohezní – II. stupeň základní školy. Pedagog by měl žáky připravit na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Žákům by měly být poskytnuty informace o některých aspektech speciálních vzdělávacích potřeb. Tyto informace by měly být přizpůsobeny věku žáků. (Ženatová, 2018)

Tito žáci se mohou také stát snadněji oběťmi šikany. Mezi nejčastější oběti šikany lze řadit žáky, kteří jsou něčím odlišní, což žáci se speciálními vzdělávacími potřebami velmi často bývají. (Braun, Marková & Nováčková, 2014) Podle Hájkové a Strnadové (2010) bývají právě tito žáci ve třídě taktéž velmi často přehlíženi či odmítáni,

Dalším faktorem podílejícím se na začlenění žáka do kolektivu může být také to, jestli je žákův handicap viditelný či ne. Čím je viditelnější, tím lépe žáci takového jedince přijímají. Probudí to v nich empatii a sociální cítění. Není-li naopak handicap patrný (tj. ADHD, Aspergerův syndrom ...), mohou mít žáci potíže s jeho přijetím. K tomu ještě navíc přispívá fakt, že sociální kompetence těchto žáků bývají oslabené. (Braun, Marková & Nováčková, 2014)

Výzkum, zabývající se postavením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídním kolektivu, byl proveden Vítovou, Balcarovou a Linhartovou v roce 2013, zveřejněn byl v odborném pedagogickém časopise Paidagogos. Jednalo o kvalitativní výzkumné šetření, konkrétně na žácích 5. třídy základní školy. Ke zmapování sociální pozice ve třídě byl využit SO – RA – D. (podrobněji viz kapitola 3) Na základě tohoto výzkumu bylo zjištěno, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se nachází v dolní polovině vlivu a sympatie ve třídě. Zároveň bylo prokázáno, že horší sociální postavení ve třídě se netýká pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V mnoha případech se jednalo o žáky, kteří se stali součástí třídního kolektivu později a žáky, kteří se nějakým způsobem odlišují od svých spolužáků. Podle tohoto výzkumu je nejčastěji dětmi negativně hodnoceno nevhodné, neobvyklé a rušivé chování. (Vítová, Balcarová & Linhartová, 2013) Podobné výsledky byly zjištěny i na základě studie Baydika a Bakkaloglu (in Vítová, Balcarová & Linhartová, 2013), kteří došli k závěru, že předpokladem akceptace žáka mladšího školního věku ostatními spolužáky je především jeho prospěch, chování a tělesný vzhled. Tento fakt se týká jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Za podstatný faktor lze u obou skupin považovat opět problémové a neobvyklé chování. (in Vítová, Balcarová & Linhartová, 2013)

Zajímavé jsou i výsledky nizozemské studie, zabývající se také sociálním postavením žáků mladšího školního věku ve školní třídě. Zde bylo zjištěno, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou hůře přijímáni svými spolužáky. V porovnání s intaktními žáky mají podstatně menší počet kamarádů ve třídě. (Koster, Pijl, Nakken & Houten, 2010) V rámci této studie byla také sledována souvislost mezi konkrétními typem postižení a mírou sociálního přijetí ostatními spolužáky, která však nebyla prokázána. (Koster, Pijl, Nakken & Houten, 2010).

## **Empirická část**

### **5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky**

Cílem empirické části práce je zjistit sociální pozici žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školní třídy. Zaměřím se na to, zda se sociální pozice těchto žáků výrazně liší od sociální pozice ostatních žáků ve třídě. Také se pokusím nahlédnout na tyto žáky z různých úhlů pohledu. Věnovat se budu tomu, jak žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vnímá učitel, jeho spolužáci a také tomu, jak své postavení v rámci školní třídy vnímá samotný žák.

K výše zmíněným závěrům dojdou prostřednictvím několika výzkumných otázek, které se zaměřují především na sociální pozici žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě:

Liší se významně sociální pozice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami od ostatních spolužáků?

Lze nalézt nějaké obecné charakteristické rysy, týkající se sociálního postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školní třídy?

Jak vnímají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ostatní spolužáci?

Jak vnímá žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě třídní učitel?

Jak svou pozici vnímá samotný žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

## **6 Metodologie výzkumu**

K zmapování sociální pozice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě využiji Braunův dotazník B – 3, který je podrobněji popsán v kapitole číslo 3, jež je věnována diagnostice školní třídy. Tento dotazník bude zadán žákům 4. třídy základní školy. Konkrétně se bude jednat o třídy, jejichž součástí je jeden či více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky dotazníku budou zpracovány prostřednictvím počítačového programu, který je přímo určen k vyhodnocování dotazníku B – 3. Při interpretaci výsledků využiji kvalitativní analýzu, při níž se zaměřím na to, jak žáci vnímají své spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozornost věnuji také tomu, jak své postavení ve třídě vnímají samotní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ke zjištění toho, jak žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vnímá učitel, využiji semistrukturovaný rozhovor. Veškerá jména osob, která budou v následujícím průběhu práce zmíněna, jsou změněna z důvodu zachování anonymity.

### **6.1 Výzkumný vzorek**

Hlavním zájmem empirické části práce jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich sociální postavení v rámci školní třídy. Zaměřím se na I. stupeň základní školy, konkrétně na žáky 4. třídy, tedy děti ve věku zhruba deseti let, jejichž vývoj je podrobněji popsán v 1. kapitole. Jednat se bude o třídy, jejichž součástí je jeden či více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K výzkumu využiji dvě odlišné školy, které budou v následující části popsány. Krátce také popíši jednotlivé třídy a zároveň i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou součástí těchto tříd. Vycházet budu primárně z doporučení školského poradenského zařízení a z informací získaných od učitele.

#### **Škola č. 1**

Školu č. 1 reprezentuje běžná základní škola, která se nachází na severu České republiky ve městě Rumburk. V této oblasti nalezneme i několik sociálně vyloučených lokalit. Někteří žáci z těchto oblastí rovněž školu navštěvují. V souvislosti s tím se ve škole vyskytuje větší počet žáků vykazujících znaky rizikového chování.

Ve srovnání se školou č. 2 se rodiče o dění ve škole příliš nezajímají. Jelikož se jedná o menší město, dá se říci, že většina rodičů, učitelů a žáků se osobně znají. Podobně to je u školy č. 2. Součástí rumburské školy je 19 tříd, 10 tříd na I. stupni a 9 tříd na II. stupni. Počet žáků ve třídách se pohybuje kolem 25. Ve škole je vzděláváno přibližně 400 žáků. Velká část žáků pochází ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Ve škole pracuje i speciální pedagog.

### **Třída č. 1**

Třída č. 1 je složena z 23 žáků. Současná paní učitelka žáky provází od 3. ročníku. Součástí třídy je i asistent pedagoga, který je s žáky již od 1. ročníku. Jedná se o sdíleného asistenta pedagoga, který je přidělen z části k Michalovi a z části k Nikole. Z 23 žáků můžeme označit 3 jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: Marek, Michal a Nikola. V následující části tyto žáky krátce popíši.

### **Marek**

Marek je žák, kterému náleží třetí stupeň podpůrných opatření. Vzděláván je tedy prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Součástí třídního kolektivu je od prvního ročníku. Jedná se o žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Vykazuje taktéž dyslektické, dysgrafické a dysortografické rysy. Jeho intelektuální výkon dosahuje průměru. U Marka lze pozorovat neadekvátní reakce na běžné podněty a impulzivitu. K žákovi je přiřazen asistent pedagoga.

### **Michal**

Michal je žák, kterému náleží druhý stupeň podpůrných opatření. Vzděláván je tedy bez individuálního vzdělávacího plánu. Součástí třídního kolektivu je od prvního ročníku. Jedná se o žáka, který vykazuje některé rysy specifických poruch učení. Žák má oslabenou schopnost zrakového rozlišování a prostorové orientace. Jeho pracovní tempo je velmi pomalé.

## **Nikola**

Nikola je žákyně, které náleží třetí stupeň podpůrných opatření. Vzdělávána je prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Součástí třídního kolektivu je od prvního ročníku. Nikola je dívka, jejíž kognitivní schopnosti jsou v pásmu lehkého mentálního postižení. U dívky byla také diagnostikována porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

## **Škola č. 2**

Školu č. 2 reprezentuje pražská výběrová škola, jejíž součástí je mateřská škola, základní škola a osmileté gymnázium. Na rozdíl od školy č. 1 je každý ročník zastoupen pouze jednou třídou, počet žáků se pohybuje přibližně kolem patnácti. Výrazným specifikem této školy je, že se jedná o poměrně malou rodinnou školu, kde se většinou všichni osobně znají. Rodiče žáků jsou velmi aktivní, zajímají se o dění školy a podílejí se na organizaci různých školních akcí. K žákům je přistupováno velmi individuálně. Ve škole se také vzdělává velký počet žáků, kteří vyrůstají v odlišném jazykovém prostředí. Celkově lze říci, že většině žáků rodina poskytuje podnětné prostředí pro vzdělávání. Součástí školy je školní psycholog a speciální pedagog.

## **Třída č. 2**

Třída č. 2 je složena ze 17 žáků. Současná paní učitelka žáky provází již od 1. ročníku. Od 3. ročníku zde působí i asistent pedagoga, který sem dochází na tři dny v týdnu. Jedná se o sdíleného asistenta pedagoga, který je přidělen z části k Dominikovi a z části k Michalovi. Ze 17 žáků můžeme označit 4 jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: Dan, Dominik, Michal a Simona. Tito žáci tedy tvoří skoro čtvrtinu všech žáků ve třídě, což je o něco více než v případě třídy č. 1. V následující části tyto žáky krátce popíši.

## **Dan**

Dan je žák, kterému náleží druhý stupeň podpůrných opatření. Vzděláván je bez individuálního vzdělávacího plánu. Součástí třídního kolektivu je do prvního ročníku. Jedná se o chlapce, který v dětství prodělal onkologické onemocnění. V předškolním věku

byla chlapci diagnostikována vývojová dysfázie. V současné době dle třídního učitele nemá žák nějak zvlášť patrné projevy řečových obtíží. U žáka lze také pozorovat poruchy pozornosti a aktivity – hypoaktivita.

### **Dominik**

Dominik je žák, kterému náleží třetí stupeň podpůrných opatření. Vzděláván je prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Součástí třídního kolektivu je od prvního ročníku. Jedná se o chlapce s odlišným mateřským jazykem. Jeho celkový výkon kognitivních schopností se nachází v hraničním pásmu. U chlapce je taktéž podezření na poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Výrazné obtíže lze sledovat také v hrubé a jemné motorice. U žáka jsou také patrné nedostatky v řečovém projevu. Na konci školního roku 2018/2019 byl Davidovi přidělen asistent pedagoga.

### **Michal**

Michal je žák, kterému náleží třetí stupeň podpůrných opatření. Vzděláván je prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Taktéž se jedná o chlapce s odlišným mateřským jazykem. Součástí třídního kolektivu se stal ve druhém ročníku, první ročník absolvoval v zahraničí. Žákovi byl hned ve druhém ročníku přidělen asistent pedagoga, kterého má doposud. Michal při nástupu do druhého ročníku češtinu jako jazyk příliš neovládal. Během dvou let u žáka nastalo velké zlepšení, dá se říci, že je schopen se na běžné úrovni dorozumět. Speciálně pedagogické vyšetření potvrdilo specifické poruchy učení – dysgrafii a dyslexii. U žáka jsou také patrné obtíže v řečovém projevu. Chlapec má problémy s udržení pozornosti. Také se objevují emoční potíže, impulzivita a psychomotorický neklid.

### **Simona**

Simona je žákyně, které náleží druhý stupeň podpůrných opatření. Vzdělávána je bez individuálního vzdělávacího plánu. Součástí třídního kolektivu je od 1. třídy. U dívky byly prostřednictvím speciálně pedagogického vyšetření potvrzeny specifické poruchy učení.



Konkrétně se jedná o dysgrafii, dyslexii a rysy dysortografie. U Simony je také podezření na poruchu pozornosti.

## 7 Analýza dotazníku B – 3

Dotazník B – 3 byl žákům 4. třídy zadán v listopadu v roce 2018. Ve třídě č. 1 bylo při zadávání dotazníku přítomno 20 žáků, tři žáci chyběli. Přesto ale byla splněna podmínka, která říká, že by dotazník mělo vyplnit nejméně 80% žáků ve třídě. (Braun, 1998) Ve třídě č. 2 byli všichni žáci přítomni.

V následující části budu interpretovat výsledky z dotazníkového šetření. Jak již bylo výše zmíněno, výsledky z dotazníku byly zpracovány prostřednictvím počítačového programu. Zpracované výsledky mají u každé třídy podobu tří tabulek a dvou vztahových sítí. Základní tabulka, tj. vyhodnocovací arch B- 3, ze které budu při interpretaci primárně vycházet, bude součástí textu práce. Další materiály pak budou součástí příloh.

V níže vložených tabulkách jsou uvedena jména všech žáků, kteří vyplnili dotazník B – 3. Jména jsou seřazena abecedně, což lze ale prostřednictvím počítačového programu změnit. Je zde také možnost seřazení žáků podle získaných preferencí, tedy od nejoblíbenějšího žáka až po žáka s nejvíce negativními volbami. Za účelem této práce jsem pro větší přehlednost zvolila abecední seřazení a žlutě označila žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V následující části popíši, jaké údaje nám poskytují jednotlivé sloupce tabulky.

**1. sloupec:** otázka č. 5 (žáci hodnotí míru svých pocitů ve třídě na škále od 1 – 7, podrobněji popsáno v kapitole 3), vyjádření kladných pocitů jednotlivých žáků – v rozmezí 5 – 35, přičemž nejlepší je 5

**2. sloupec:** otázka č. 3 - sebehodnocení žáka (Sám sebe hodnotím jako: a) jsem vždy v centru dění ve třídě, b) párkrát jsem se účastnil a jsem obvykle o akcích ve třídě informován, c) párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován, d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí, e) o dění ve třídě nejevím zájem), příslušné písmeno v tabulce značí odpověď, jakou žák označil

**3. sloupec:** otázka č. 4 – pohled na třídu (podrobněji viz kapitola 3), rozmezí 0 – 5, kdy nejlepší je 5

**4. sloupec:** otázka č. 1 – kladné volby (žáci vybírají tři přátele ve třídě), čím větší číslo, tím více se s nimi chtějí ostatní žáci kamarádit (0 znamená, že daného žáka nikdo v otázce č. 1 nezvolil)

**5. sloupec:** otázka č. 1 – orbita (kolikrát bylo dítě zvoleno v otázce č. 1 bez ohledu na pořadí)

**6. – 10. sloupec:** otázka č. 6 (žáci připisují k několika výrazům jméno svého spolužáka, který danému popisu nejvíce odpovídá, viz podrobněji v kapitole 3), kolik žáků přiřadilo žáka k danému výrazu: spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění a se všemi zadobře

**11. sloupec:** jména jednotlivých žáků

**12. sloupec:** otázka č. 2 – záporné volby (žáci vybírají tři žáky ze třídy, které by si jako kamarády nevybrali), čím vyšší číslo, tím je na tom žák hůře

**13. sloupec:** otázka č. 2 – orbita (kolikrát bylo dítě zvoleno v otázce č. 2 bez ohledu na pořadí)

**14. – 18. sloupec:** otázka č. 6 (žáci připisují k několika výrazům jméno svého spolužáka, který danému popisu nejvíce odpovídá, viz podrobněji v kapitole 3), kolik žáků přiřadilo žáka k danému výrazu: protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocený

**19. sloupec:** součet všech kladných voleb, které žák získal

**20. sloupec:** součet všech záporných voleb, které žák získal

**21. sloupec:** součet úplně všech voleb, které žák získal

**22. sloupec:** rozdíl mezi kladnými a zápornými volbami, čím vyšší číslo, tím lepší sociální postavení má žák ve třídě

## 7.1 Třída č. 1

kladné pocity	sebehodnocení	pohled na třídu	kladné volby	orbita	spravedlivý	spolehlivý	záživný	vždy v centru	se všemi	seznam žáků	záporné volby	orbita	protivný	nespravedlivý	nevědčiny	nespolehlivý	osamocený	+	-	$\Sigma$	$\varphi$
9	d	3	8	3	0	0	0	1	0	Amálka	4	4	0	0	0	0	0	9	4	13	5
10	c	2	4	3	0	0	0	0	0	Andrea	22	10	4	5	2	7	0	4	40	44	-36
9	a	2	5	3	3	1	0	3	2	Aneta	0	0	0	0	0	0	0	14	0	14	14
18	d	3	1	1	0	0	0	0	0	Antonín	16	6	0	2	0	0	0	1	18	19	-17
20	c	2	7	3	0	1	0	1	0	Blanka	0	0	0	0	0	0	0	9	0	9	9
9	b	4	8	4	0	0	3	0	0	Dan	4	2	2	0	0	0	0	11	6	17	5
12	d	2	5	2	0	0	0	1	1	David	9	4	2	2	4	3	0	7	20	27	-13
5	a	4	8	3	0	1	0	0	1	Filip	3	2	1	0	0	0	0	10	4	14	6
13	d	4	4	2	1	2	0	1	0	Gabriela	0	0	2	0	0	0	0	8	2	10	6
7	b	4	12	5	3	5	1	0	1	Jakub	0	0	0	0	0	0	0	22	0	22	22
10	b	4	5	3	0	1	1	0	1	Karel	0	0	0	1	0	0	0	8	1	9	7
22	d	4	6	3	2	1	1	1	1	Karolína	0	0	0	0	0	0	0	12	0	12	12
10	b	3	12	6	10	3	4	7	7	Kryštof	0	0	0	0	0	0	0	43	0	43	43
7	b	3	10	4	1	2	7	3	0	Marek	7	3	5	3	3	1	1	23	20	43	3
8	b	4	1	1	0	0	1	1	0	Michal	20	11	1	3	5	4	2	3	35	38	-32
5	c	5	6	3	0	0	0	1	1	Nikola	3	3	0	1	1	1	0	8	6	14	2
17	b	3	3	1	0	1	0	0	0	Nina	24	11	1	2	2	3	11	4	43	47	-39
0		0	0	0	0	0	0	0	0	Ondra	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	-1
9	b	4	5	3	0	0	0	0	0	Petr	2	1	1	0	0	0	0	5	3	8	2
13	b	2	3	2	0	0	1	0	2	Samuel	2	1	0	0	0	0	0	6	2	8	4
7	b	3	4	2	0	1	1	0	0	Tobiáš	0	0	1	1	0	0	0	6	2	8	4
0		0	1	1	0	0	0	0	0	Tomáš	0	0	0	0	1	0	6	1	7	8	-6
0		0	2	2	0	0	0	0	0	Valerie	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2

Nyní se již zaměřím na analýzu výsledků dotazníku, k čemuž využiji výše vloženou tabulku a další materiály (viz Příloha č. 2, 3). Zaměříme-li se na to, jaký pohled na třídu zaujímá sám žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zjistíme, že u těchto žáků převažují kladné pocity (sloupec č. 1) a to i ve srovnání s ostatními spolužáky. Nutno ale podotknout, že úkol č. 5 byl pro mnohé žáky velmi náročný a mohlo se stát, že i přes důkladné vysvětlení nebyl všemi úplně správně pochopen. Taktéž úkol č. 3 se zabýval tím, jak svou sociální pozici ve třídě vnímá samotný žák (sloupec č. 2). Marek a Michal odpověděli písmenem b (občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován),

tuto odpověď zvolila polovina žáků, kteří se vyplnění dotazníku zúčastnili. Nikola odpověděla písmenem c (párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován) Zároveň také v otázce č. 4, ze které lze zjistit pohled jednotlivých žáků na třídu (sloupec č. 3), dopadli tito žáci velmi dobře. Nikola dokonce úplně nejlépe z celé třídy. Z těchto tří úkolů vyplývá, že všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se v rámci této třídy cítí dobře. Jejich výsledky jsou velmi podobné jako výsledky ostatních spolužáků, dalo by se říci, že dokonce o něco lepší.

V otázce č. 1 (sloupec č. 4 a 5) měli žáci za úkol napsat jména svých kamarádů ve třídě. Z této otázky lze tedy vyčíst, jak moc se chtějí ostatní s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami kamarádit. Velmi dobře obstál v tomto úkolu Marek, jehož výsledky jsou jedny z nejlepších ve třídě. Naopak Michala zvolilo pouze jedno dítě za kamaráda. Přesto ale není ve třídě jediný, kdo takto dopadl. Ve třídě je dokonce i žák (Ondra), kterého si nevybralo ani jedno z dětí. Nikolu si v tomto úkolu vybrali tři spolužáci, tento výsledek můžeme označit za průměrný.

V otázce č. 6 (6. – 10. sloupec) žáci přiřazovali k jednotlivým výrazům jména svých spolužáků. Zaměříme-li se na kladné výrazy (spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění, se všemi zadobře), můžeme pozorovat, že nejlépe je na tom z těchto žáků opět Marek, kterého 1 žák ve třídě vnímá jako spravedlivého, 2 jako spolehlivého, 7 jako zábavného a 3 jako toho, kdo je vždy v centru dění. Lze si také všimnout, že právě Marek je svými spolužáky považován za nejvíce zábavného. Nikola a Michal byli označeni jedním svým spolužákem za ty, co jsou vždy v centru dění. Zároveň jeden z žáků označil Michala za zábavného a Nikolu za tu, co je se všemi zadobře. Nejvíce žáků řadilo k výše zmíněným kladným výrazům jednoznačně Kryštofa. Přesto lze ale říci, že výsledky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v tomto případě neliší od ostatních žáků ve třídě.

V otázce č. 2 (sloupec č. 12, 13) žáci měli za úkol napsat jméno spolužáka, kterého by si jako kamaráda nevybrali. Nejhuře z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obstál Michal, kterého zmínilo 11 žáků z celkových 20 dotazovaných. Přesto ale jsou ve třídě dvě dívky – Andrea a Nina, které dosáhly velmi podobných

výsledků jako Michal. Co se týče Marka a Nikoly, ty by si za své kamarády nevybrali pouze tři žáci, jejich výsledky lze tedy považovat za průměrné.

V otázce č. 6 (sloupec č. 14 – 18) žáci přiřazovali k jednotlivým výrazům jména svých spolužáků. Nyní se zaměříme na ty záporné (protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocený). I přesto, že tito žáci byli častěji přiřazováni k příslušným výše zmíněným výrazům než ostatní jejich spolužáci, tak ve třídě jsou opět již zmíněné dvě dívky – Andrea a Nina, u kterých lze pozorovat o něco vyšší hodnoty než u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejlépe z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obstála Nikola. U Marka a Michala lze pozorovat podobné výsledky.

Následující sloupce (sloupec č. 19, 20) poukazují na součet všech kladných a záporných hodnot, které žáci obdrželi. U těch kladných si lze všimnout Marka, který je po Kryštofovi druhým žákem ze třídy, který obdržel nejvíce kladných voleb. Hodnoty Michala a Nikoly jsou poněkud nižší. Nutno ale podotknout, že ve třídě jsou i žáci, kteří jsou na tom o něco hůře. Co se týče součtu hodnot záporných, tak vyšších hodnot dosahuje Marek a Michal. Horších výsledků dosahují již zmíněná Andrea a Nina. Zajímavé je, že Marek má vysoké hodnoty jak v kladných, tak i v záporných volbách.

Předposlední sloupec poukazuje na součet voleb, které žák obdržel. Vysoké číslo lze pozorovat u Marka a Michala. Nejvyšší součet opět u Andrey a Niny.

Poslední sloupec poukazuje na celkové postavení žáka ve třídě. Čím je číslo vyšší, tím lepší postavení žák má. Záporných hodnot dosáhl z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pouze Michal, přesto ale jeho výsledek není nejhorší ze třídy. Těch dosahují dívky Andrea a Nina. U Marka a Nikoly lze pozorovat nízké, ale kladné hodnoty.

## 7.2 Třída č. 2

	kladné pocity	sebehodnocení	pohled na třídu	kladné volby	orbita	spravedlivý	spolehlivý	zábavný	vždy v centru	se všemi	seznam žáků	záporné volby	orbita	protivný	nespravedlivý	nevědčný	nespolehlivý	osamocený	+	-	$\Sigma$	$\varphi$
20	D	2	7	3	2	0	0	0	1	5	Anna	0	0	1	0	0	0	0	15	1	16	14
15	B	3	7	4	2	2	2	2	1	1	Dan	2	1	0	0	0	0	0	15	2	17	13
17	B	4	3	1	2	0	2	2	1	2	Dita	1	1	0	0	0	0	3	10	4	14	6
4	E	1	0	0	0	0	0	0	2	0	Dominik	28	14	7	4	5	4	0	2	48	50	-46
13	B	3	7	4	1	2	1	2	2	2	Ema	0	0	0	0	0	0	0	15	0	15	15
14	A	4	10	5	0	1	1	1	1	0	Erik	0	0	0	0	0	0	0	13	0	13	13
14	B	4	8	4	1	1	0	1	1	1	Hugo	7	4	0	2	1	0	0	12	10	22	2
19	B	3	5	3	1	1	3	1	0	0	Jan	5	3	0	0	3	1	0	11	9	20	2
18	B	3	4	2	0	1	0	1	0	0	Karolína	6	3	1	3	2	1	0	6	13	19	-7
11	B	4	18	8	5	4	1	2	1	1	Lenka	0	0	0	0	0	0	0	31	0	31	31
15	B	3	0	0	0	0	1	0	0	0	Linda	16	7	3	3	3	6	1	1	32	33	-31
18	C	4	9	5	0	2	1	1	0	0	Marek	10	5	1	2	1	0	0	13	14	27	-1
22	C	4	0	0	0	0	0	0	0	1	Michal	24	11	3	2	1	1	9	1	40	41	-39
22	A	2	10	4	1	2	0	1	1	1	Simon	3	2	1	0	1	0	1	15	6	21	9
24	B	2	2	1	0	0	1	0	0	0	Simona	0	0	0	0	0	2	3	3	5	8	-2
10	B	3	10	5	1	1	4	0	0	0	Sára	0	0	0	0	0	0	0	16	0	16	16
13	B	3	2	2	0	0	0	2	0	0	Tereza	0	0	0	1	0	0	0	4	1	5	3

Zaměříme-li se ve třídě č. 2 na to, jak žáci se speciálními potřebami pohlíží na třídu, tak zjistíme, že výsledky u Dana, Michala a Simony jsou podobné jako u většiny jejich spolužáků. Významnější rozdíly lze nalézt u Dominika. Co se týče sloupce č. 4 (otázky č. 5), tak by u něj převažovalo nejvíce kladných pocitů ve srovnání s ostatními žáky. Přesto jsem i u této třídy názoru, že otázka č. 5 nebyla všemi žáky zcela správně pochopena. Z tohoto důvodu bych výsledky z této otázky nepovažovala za objektivní. Na otázku č. 3 (sloupec č. 2) odpověděl Dominik jako jediný z obou tříd písmenem e (o dění ve třídě nejevím zájem). Dan a Simona zvolili odpověď b (občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován), tak jako většina žáků ve třídě. Michal odpověděl na tuto otázku písmenem c (párkrát se účastním, ale nebývám informován). Podobně tomu bylo i u otázky č. 4, kdy je opět Dominikův pohled na třídu spíše záporný. Celkově tedy lze říci, že většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se cítí

v rámci této třídy dobře. Výrazné rozdíly můžeme nalézt u Dominika, který svou třídu a zároveň i svou pozici v ní vnímá spíše negativně.

Vyhodnocení otázky č. 1, ve které žáci vybírali tři své kamarády, můžeme nalézt ve 4. a 5. sloupci tabulky. Oproti třídě č. 1 dopadli zde žáci se speciálními vzdělávacími potřebami poněkud hůře. Dominika a Michala nikdo ze spolužáků nezvolil za své kamarády, společně s Lindou tak dosáhli ve třídě nejhorších výsledků. O něco lépe je na tom Simona, přesto hůře než většina jejich spolužáků. Nejlepších výsledků z těchto žáků dosáhl Dan, kterého by si za kamaráda vybrali čtyři spolužáci.

Z 6. – 10. sloupce, který se vztahuje k otázce č. 6, můžeme vyčíst, kolik žáků přiřadilo ke kladným výrazům tyto žáky. Nejhůře je na tom Michal, kterého pouze jeden žák označil jako toho, kdo je se všemi zadobře, a Simona, která byla jedním svým spolužákem označená za zábavnou. I Dominikovy výsledky jsou pod průměrem celé třídy. Dan je na tom opět ze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejlépe a jeho výsledky patří k těm lepším v rámci celé třídy.

Velmi zajímavé jsou v této třídě výsledky vztahující se k otázce č. 2 (sloupec č. 12, 13), v níž si měli žáci vybrat ty spolužáky, které by si jako kamarády nevybrali. Nejhorší výsledky v rámci celé třídy můžeme pozorovat u Dominika, kterého z osmnácti dětí zvolilo čtrnáct. O něco lepších výsledků dosáhl Michal, kterého ale také zvolilo ze sedmnácti žáků jedenáct, tedy opět většina. Naopak Simonu v rámci tohoto úkolu nikdo ze spolužáků nezmínil, Dana pouze jeden spolužák. Jejich výsledky tedy nejsou v tomto případě nijak zvlášť významně odlišné od ostatních spolužáků.

Ve 14. – 18. sloupci, který se vztahuje k otázce č. 4, si můžeme povšimnout toho, jak žáci přiřazovali naopak k negativním výrazům jména svých spolužáků. Nejhůře dopadl opět Dominik. Je to žák, kterého ostatní spolužáci považují za nejvíce protivného, nespravedlivého a nevděčného. Za nejvíce osamocенého považují Michala. K žádným záporným výrazům nebyl přiřazen Dan. Simona byla dvěma svými spolužáky označena za nespolehlivou a třemi za osamocенou.

Zaměříme-li se nyní na součet všech kladných a záporných voleb, které žák obdržel (sloupec č. 19, 20), zjistíme, že nejhůře z celé třídy dopadli právě žáci se speciálními



vzdělávacími potřebami, konkrétně Dominik a Michal. Za nimi následuje dívka jménem Linda. Naopak Dan patří k těm žákům ve třídě, kteří obdrželi jedny z nejvíce kladných voleb a pouze jednu volbu zápornou. Co se týče Simony, ta obdržela minimum kladných voleb, ale zároveň i minimum voleb záporných.

Předposlední sloupec poukazuje na součet všech voleb, které žák obdržel. Nejvíce si žáci vybírali Davida a Michala. Naopak Simona získala nejméně voleb, a to hned po Tereze.

Výsledkem posledního sloupce je číslo, které udává celkové postavení žáka ve třídě (čím vyšší, tím lepší). Nejhoršího výsledku z celé třídy dosáhl Dominik (-46) a následně Michal (-39). O něco málo za nimi je pak již zmíněná Linda (-31). I Simona se nachází v záporných hodnotách (-2). Naopak velmi dobře je na tom v rámci třídy jako celku Dan (13).

### **7.3 Shrnutí**

Po prostudování získaných dat z dotazníkového šetření můžeme dojít k několika závěrům. Nejprve se zaměřím na to, jak vnímá svou pozici ve třídě a třídu jako celek právě žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci třídy č. 1 nelze pozorovat žádné významné rozdíly v porovnání s ostatními spolužáky. Podobnou tendenci lze pozorovat i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z třídy č. 2. Přesto se v této třídě najde žák se speciálními vzdělávacími potřebami (Dominik), který jak svou třídu, tak i své postavení v rámci třídy vnímá negativně. Jako jediný z obou tříd se v otázce č. 3 vyjádřil písmenem e (o dění ve třídě nejevím zájem).

Zaměříme-li se na to, jak ostatní žáci vnímají v rámci třídy své spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak dojdeme k několika závěrům. V rámci třídy č. 1 je nejhůře z těchto žáků vnímán Michal, jehož postavení ve třídě lze označit jako třetí nejhorší. Přesto můžeme ve třídě nalézt dvě dívky, jejichž postavení ve třídě je ještě o něco horší. Jedná se o Andreu a Ninu. Marek je chlapec, kterého ostatní spolužáci považují za zábavného. Vysokých hodnot dosáhl jak v součtu všech kladných, tak i záporných voleb. Z toho vyplývá, že v rámci dotazníku se jednalo o žáka, jehož jméno žáci velmi často volili. Co se týče Marka a Nikoly, tak ty svým postavení ve třídě můžeme řadit

k horší polovině. Přesto, jak již bylo řečeno, nejsou to ti žáci, kteří by v rámci tohoto šetření dopadli nejhůře. Zajímavá je také postava Kryštofa, jehož výsledky jsou oproti zbytku třídy výrazně nadprůměrné, a to v pozitivním slova smyslu. Podíváme-li se na vztahovou síť (viz Příloha č. 2, 3), můžeme oproti třídě č. 2 nalézt tři žáky, kteří nemají žádné vazby na ostatní spolužáky a zároveň také jejich spolužáci minimum na ně, což je způsobeno zřejmě tím, že se jedná o žáky, kteří v době dotazníkového šetření nebyli ve třídě přítomni. Dětem ale bylo výslovně řečeno, že mohou volit i spolužáky, kteří zrovna nejsou ve třídě přítomni.

V rámci třídy č. 2 můžeme naopak pozorovat fakt, že nejhorší pozici ve třídě mají právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně Dominik, který dosáhl ve srovnání obou tříd nejhorších výsledků. O něco málo lepší výsledky lze pozorovat u Michala, přesto je jeho pozice druhá nejhorší ve třídě, hned po Dominikovi. Michala vnímá velká část spolužáků jako toho, kdo je ve třídě osamocený. Velmi špatné postavení v rámci třídy č. 2 má i dívka jménem Linda. Naopak z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obstál velmi dobře Dan, kterého spolužáci vnímají velmi pozitivně a svým postavení ve třídě se řadí k lepší polovině. Simona z dotazníku vychází jako ne příliš výrazná osoba. Spolužáci ji nevnímají ani kladně, ani záporně. Její jméno nebylo v dotazníku spolužáky příliš zmiňováno. I ve třídě č. 2 si můžeme všimnout dívky jménem Lenka, kterou většina žáků vnímá pozitivně a dosahuje tak ve srovnání s ostatními spolužáky nadprůměrných hodnot.

## 8 Analýza rozhovorů

Předmětem této kapitoly bude analýza a interpretaci získaných dat prostřednictvím rozhovorů. Jak již bylo řečeno, součástí této práce je i semistrukturovaný rozhovor s třídním učitelem z třídy č. 1 a třídy č. 2. Rozhovor byl záměrně proveden až po vyhodnocení dotazníku B – 3 tak, aby bylo možné získaná data doplnit o další informace, případně se na některé nejasnosti doptat. Přepisy rozhovorů jsou součástí příloh práce.

Obě paní učitelky jsou ženy ve věku zhruba 40 let. Paní učitelka z třídy č. 1 provází žáky od 3. třídy, naopak paní učitelka z třídy č. 2 již od začátku povinné školní docházky.

### 8.1 Třída č. 1

V první řadě bylo pro mě klíčové zjistit, zda sám učitel pozoruje to, že by žáci ve třídě vnímali své spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako odlišné. Z tohoto rozhovoru jasně vyplynulo, že paní učitelka je toho názoru, že ne. Odůvodňuje to tím, že tito žáci jsou součástí třídního kolektivu již od 1. třídy, tudíž si na ně ostatní spolužáci za tu řadu let zvykli. *„Ti tři jsou s nimi prakticky od 1. třídy, to znamená, že oni absolutně neberou, že by byli nějakí jiní, a opravdu je to takový kolektiv...s nimi se úplně normálně všichni baví a kamarádí.“*

Rozhovor jsem tedy následně doplnila otázkou, zda je ve třídě nějaký žák či žáci, kteří mají problémy se začleněním do třídního kolektivu. Odpověď byla opět velmi jasná, paní učitelka zmínila v první řadě dvě dívky (Ninu a Andreu) a okrajově také chlapce jménem Tomáš. U Andrey je podle paní učitelky problém v tom, že tato dívka je o dva roky starší z důvodu odkladu a propadnutí, tudíž si s ostatními spolužáky nemá co říct. *„Tady by se nejradši o přestávkách bavila s těmi staršími. S dětmi ve třídě si nemá co říct.“* Co se týče Niny, tak její chování je podle paní učitelky velmi zvláštní, což může být důvodem, že ji spolužáci příliš neberou. Také z rozhovoru vyplynulo, že u této dívky je podezření na nějakou poruchu, tedy mohlo by se jednat o potencionálního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Nina se vyloženě straní...Chováním je velmi odlišná. Myslím si, že u této dívky je také nějaká porucha, která je podle mě tím důvodem.“* U Tomáše, chlapce vietnamského původu, vidí problém zejména v tom, že má problémy

s češtinou, můžeme tedy u něj pozorovat jazykovou bariéru, která ho limituje v navazování vazeb na své spolužáky. „*To se stane i mně, že se ho na něco ptám, a on mi řekne, že... začne mluvit a pak řekne, že neví, jak se to řekne, což je pro něj překážka, on to pak nevysvětlí ani těm dětem.*“

Další otázka byla směřována k tomu, jak se tyto problémy v kolektivu projevují. Podle paní učitelky si děti těchto výše zmíněných žáků nevšímají, nejedná se tedy o žádné posmívání, nadávky a nic takového. Podle paní učitelky se jedná o výborný kolektiv.

Následovala také otázka, prostřednictvím které jsem chtěla zjistit, zda v rámci třídy pracují na pozitivním třídním klimatu. Podle paní učitelky je nejdůležitější s dětmi o těchto tématech mluvit a nevyhýbat se jim. „*Musí se o tom mluvit a jestli se nebude, tak to dopadne špatně. Šikana byla a je a prostě se toho jen tak nezbavíme.... Je potřeba s dětmi o tom mluvit.*“ Také bylo zmíněno, že její snahou je vybírat i literaturu věnující se této problematice.

Jako poslední mě zajímalo, jestli je něco, co je určující, aby se dítě stalo v této třídě oblíbené. Paní učitelka je toho názoru, že u dětí hrají roli zejména kladné povahové vlastnosti. Někdo, kdo ostatním pomáhá a neubližuje jim. „*Nehrají roli známky a takový, spíš dobrota toho člověka.*“

## **8.2 Třída č. 2**

Odpověď na otázku, zda učitel pozoruje odlišné chování žáků k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, odpověděla paní učitelka z třídy č. 2 tak, že určité rozdíly pozoruje u Dominika a Michala, v případě Dana a Simony nikoliv. „*Myslím si, že co týče Dominika a Michala, tak určitě. U ostatních dvou nic takového nepozoruji.*“ Tento fakt zdůvodňuje tím, že oba dva chlapci jsou svým chováním velmi odlišní od ostatních spolužáků. Navíc to jsou také žáci s odlišným mateřským jazykem, který jim může v tomto ohledu celou situaci komplikovat. V případě Dominika vidí paní učitelka problém také v tom, že i on sám se chová ke svým spolužákům velmi často ne příliš kamarádsky. „*Často je opravdu protivný, pošťuchuje ostatní a provokuje. Je to zřejmě jeho způsob získávání si pozornosti ostatních. Kolikrát jsem byla svědkem toho, že právě on se k ostatním choval ošklivě.*“ Co se týče Michala, tak u něj vidí paní učitelka největší

problém v odlišném mateřském jazyku. Zároveň také uvedla, že se u chlapce velmi často objevují neadekvátní emocionální reakce a impulzivita, z čehož lze také usuzovat, že také to by mohlo být jedním z faktorů jeho špatného sociálního postavení ve třídě. „*U něj se občas objevují problémy se zvládáním emocí, je hodně impulzivní. Děti se s ním příliš kamarádit nechtějí*“. Paní učitelka v rozhovoru také zmínila, že Michal se stal součástí třídního kolektivu až na začátku druhého ročníku.

Na otázku, jak se tyto problémy v kolektivu projevují, odpověděla paní učitelka z třídy č. 2, že jsou tito žáci ostatními spolužáky přehlíženi. Také uvedla, že již několikrát zaznamenala situace, kdy se právě k těmto žákům nechovali ostatní příliš hezky. „*Občas si i všimnu, že se k nim ostatní nechovají zrovna hezky, to se pak snažím s dětmi ihned řešit a mluvit o tom. Přesto jsem si jista, že nejde o žádnou šikanu, tohle u nás fakt není...*“

Další otázkou směřovala k tomu, jestli jsou ve třídě i jiné děti, které mají problémy v třídním kolektivu. Po krátké zamyšlení zmínila paní učitelka Lindu. Jedná se o dívku, která v rámci dotazníku B – 3 dosáhla významně horších výsledků než většina třídy, společně s Dominikem a Michalem. Z rozhovoru bylo zjištěno, že i Linda má odlišný mateřský jazyk a zároveň podobně jako Michal se stala součástí třídy až na začátku druhého ročníku. Podle paní učitelky je u dívky podezření na poruchu pozornosti s hyperaktivitou. „*To úplně nevím...možná Linda má trochu problémy v kolektivu. Přišla k nám až na začátku druhý třídy, společně s Michalem. Oba dva absolvovali první třídu v zahraničí. U ní je podezření na ADHD. Navíc i ona má odlišný mateřský jazyk a problémy s češtinou...*“ Z toho vyplývá, že i v tomto případě hraje zřejmě velkou roli opět odlišný jazyk, který může těmto žákům bránit v navazování vztahů se svými spolužáky a zároveň také časové hledisko příchodu žáka do již zaběhlého třídního kolektivu.

Následující otázka byla směřována k práci na pozitivním třídním klimatu. Zde byla odpověď velmi podobná jako v případě výše analyzovaného rozhovoru. I podle paní učitelky z třídy č. 2 je důležité s dětmi o těchto tématech mluvit. Také bylo uvedeno, že za tímto účelem, využívá nejrůznější sociální hry na podporu mezilidských vztahů a vybírá literaturu, zabývající se touto problematikou.

V poslední otázce rozhovoru mě zajímalo, co je v této třídě z pohledu paní učitelky určující, aby se dítě stalo oblíbené. I v případě této otázky byla odpověď velmi podobná

jako u paní učitelky z třídy č. 1. I podle této paní učitelky mají velkou roli charakterové vlastnosti dítěte. „*Myslím si, že se ještě moc nehraje na to, zda je někdo frajer, má hezký oblečení a tak... Nakonec když se nad tím zamyslím, tak...oblíbený jsou ti, kteří jsou prostě férový, spravedlivý chovají se k ostatním hezky.*“

## 9 Odpovědi na výzkumné otázky

Skrze analýzu dat z dotazníku B – 3 a z rozhovoru s učitelem jsem došla k závěrům, které se týkají výzkumných otázek této práce.

**Liší se významně sociální pozice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami od ostatních spolužáků?**

**Lze nalézt nějaké obecné charakteristické rysy, týkající se sociálního postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školní třídy?**

Co se týče toho, zda se sociální pozice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně liší od ostatních spolužáků, můžeme vidět, že významnější rozdíly lze pozorovat v případě třídy č. 2, kdy dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Dominik a Michal) dosahují na základě vyhodnocení dotazníků B – 3 nejhoršího sociálního postavení ve třídě. Tento fakt je vnímán i samotným učitelem. V obou případech se jedná o žáky s odlišným mateřským jazykem, což může být jedním z klíčových faktorů. Zároveň také Michal není součástí kolektivu od 1. třídy, což si myslím, že je také velmi podstatné. Podobných výsledků jako tito dva chlapci dosáhla na základě dotazníku také Linda, o níž jsem se prostřednictvím rozhovoru s učitelem dozvěděla, že se také jedná o dívku s odlišným mateřským jazykem a taktéž jako Michal přišla do třídy až na začátku 2. ročníku. Oba dva zmínění žáci (Linda a Michal) absolvovali 1. ročník v zahraničí. Sociální postavení Simony, taktéž žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, vychází na základě dotazníkového šetření jako páté nejhorší ve třídě. Jak z dalších dat z dotazníku vyplývá, jedná se o dívku, která se nachází na okraji třídy, což ale na základě rozhovoru nebylo potvrzeno. Naopak Dana můžeme svým sociálním postavením ve třídě řadit k lepší polovině a z obou tříd dosáhl právě on v rámci třídního kolektivu nejlepšího výsledku.

Ve třídě č. 1 nejsou rozdíly v sociálním postavení těchto žáků tak výrazné jako u třídy č. 2. Zároveň ale i v rámci této třídy lze nalézt žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož sociální postavení můžeme označit za třetí nejhorší ve třídě. Paní učitelka ale v rozhovoru zmiňuje, že ona sama nepocituje, že by ostatní žáci vnímali tyto své spolužáky nějak odlišně. Prvních dvou nejhorších pozic ve třídě dosahují dívky Andrea a Nina. Na základě rozhovoru bylo zjištěno, že Andrea se stala součástí třídy až

na konci 2. ročníku, navíc se jedná o dívku, která je o dva roky starší než ostatní žáci. Nina je žákyně, která se podle paní učitelky ostatním vyloženě straní. Sociální postavení Nikoly a Marka je velmi podobné, lze je řadit k horší polovině třídy.

Bereme-li v úvahu data získaná z dotazníku B – 3, tak u třídy č. 2 se sociální pozice v rámci třídy výrazně liší u Domina a Michala. Menší odlišnost lze pozorovat u Simony. Naopak Danova sociální pozice je nadprůměrná. U třídy č. 1 se sociální pozice výrazně liší u Michala. Sociální pozice Marka a Nikoly se nachází mírně nad průměrem celé třídy.

### **Jak vnímají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ostatní spolužáci?**

Věnujeme-li pozornost tomu, zda ostatní žáci považují své spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami za odlišné, lze pozorovat mezi oběma třídami podobné tendence.

V rámci třídy č. 1 je poněkud hůře vnímán Michal, který byl velmi často označován jako ten, koho by si za kamaráda nevybrali. Z pohledu učitele z třídy č. 1 ostatní tyto žáky se speciálními vzdělávacími potřebami odlišně nevnímají. Paní učitelka to zdůvodňuje tím, že jsou v této třídě již od samého začátku školní docházky, tedy ostatní spolužáci si na ně zvykli a berou je jako součást třídy. Problémy se začleněním lze pozorovat v rámci této třídy u již zmíněných dívek Andrey a Niny, což bylo potvrzeno i na základě rozhovoru. Opět tu velkou roli hraje časové hledisko, Andrea se stala součástí třídy až na konci 2. ročníku a zároveň se také jedná o dívku, která je o dva roky starší než ostatní spolužáci. Z rozhovoru vyplynulo, že Nina je svým chováním velmi odlišná, dá se říci, že se ostatních spolužáků vyloženě straní. Se zapojením do kolektivu má problémy také Tomáš, což je opět žák s odlišným mateřským jazykem. Zde připadá v úvahu, že Tomášovi může v navazování vztahů se svými spolužáky bránit jazyková bariéra. Pozitivně, ale i negativně je v rámci třídy svými spolužáky vnímán Marek. U Nikoly nelze pozorovat nějak zvlášť významné rozdíly. Celkově lze ale říci, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli v rámci této třídy častěji přiřazováni k záporným výrazům než ostatní spolužáci (viz otázka č. 6 dotazníku B – 3).

Podobnou tendenci lze pozorovat i u třídy č. 2. Nejvíce záporných hodnot od svých spolužáků obdrželi právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – Dominik a Michal.



Michal je zároveň větší částí třídy vnímán jako ten, kdo je ve třídě osamocený. Opět to může být způsobeno tím, že se součástí třídy stal až ve 2. ročníku. Taktéž i zde může hrát roli v případě Dominika a Michala odlišný mateřský jazyk. V Michalově a Dominikově chování se navíc velmi často objevuje impulzivita a neadekvátní reakce, což může být ostatními spolužáky negativně vnímáno. Naopak velmi dobře je svými spolužáky vnímán Dan, který svým chování nijak zvlášť nevybočuje. U Simony se zdá, že jedná o nevýraznou dívku, o niž její spolužáci nejeví příliš zájem.

### **Jak vnímá žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě třídní učitel?**

Z rozhovoru s paní učitelkou z třídy č. 1 vyplynulo, že ve třídě nevnímá, že by se ostatní spolužáci k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami chovali odlišně. To zdůvodňuje tím, že tito žáci jsou součástí třídy již od 1. ročníku, tudíž si na ně za ta léta zvykli. Naopak paní učitelka z třídy č. 2 pozoruje, že ostatní se k některým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami chovají odlišně, konkrétně se jedná o Dominika a Michala, což potvrzují i výsledky dotazníkového šetření. Jak již bylo řečeno, opět mi přijde jako podstatný faktor, že se jedná o žáky s odlišným mateřským jazykem. Zároveň z rozhovoru vyplynulo, že i sám Dominik se ke svým spolužákům nechová zrovna přátelsky. U Michala je také podstatné, že přišel do již fungující třídy.

### **Jak svou pozici vnímá samotný žák se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Zaměříme-li se na to, jak svou třídu a pozici v ní vnímají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ze třídy č. 1, dojdeme k tomu, že jejich vnímání je převážně pozitivní a významně se neliší od ostatních žáků ve třídě. Podobných výsledků bylo dosaženo i v případě třídy č. 2, kdy u tří žáků ze čtyř můžeme pozorovat srovnatelné výsledky jako u ostatních jejich spolužáků. Významně odlišných výsledků dosáhl v rámci obou tříd pouze chlapec jménem Dominik, který svou třídu i své postavení v ní vnímá negativně.

## 10 Diskuse

V následující části práce porovnám poznatky získané prostřednictvím výše popsaného empirického výzkumu s poznatky teoretickými. Bakalářská práce byla zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich sociální postavení ve školní třídě. Konkrétně se jednalo o žáky 4. třídy, tedy žáky mladšího školního věku. Jak je popsáno v teoretické části práce (viz kapitola 2), jedná se o období, kdy jsou žáci zvláště citliví k vnímání odlišností. (Ženatová, 2018) „*Skupina od jedince vyžaduje určitou konformitu.*“ (Ženatová, 2018, s. 21) Podle Hrabala (2002) dovede být třída krutá k jedincům, kteří se nějakým způsobem odlišují od „normy“. To, že něčím odlišní žáci jsou ostatními spolužáky hůře přijímáni, bylo potvrzeno i v rámci empirické části práce. V obou třídách v rámci dotazníkového šetření dopadli nejhůře právě žáci, o kterých bylo následně na základě rozhovoru s učitelem zjištěno, že se nějakým způsobem od ostatních liší. Ve třídě č. 2 se jednalo především o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve třídě č. 1 nikoliv.

Nyní se již zaměřím na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich postavení v rámci školní třídy. Na základě mého výzkumu jsem došla k několika závěrům. Sociální postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě bylo významně odlišné pouze u některých jedinců a to zejména ve třídě č. 2, kdy právě dva tito žáci dosáhli v rámci dotazníkového šetření nejhorších výsledků ve třídě. Tento fakt byl následně potvrzen i na základě rozhovoru s učitelem. Zároveň se ale i v této třídě objevil žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kterého svým sociálním postavením můžeme řadit k lepší polovině třídy. Přesto lze ale říci, že svým sociálním postavením můžeme většinu těchto žáků řadit k horší polovině třídy, což odpovídá výzkumu Vítové, Balcarové a Linhartové (viz kapitola 4), na základě něhož bylo zjištěno, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se nachází v dolní polovině vlivu a sympatie ve třídě.

V mém výzkumu se také ukázalo, že horší sociální postavení ve třídě se netýká pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto tendenci můžeme pozorovat zejména v případě třídy č. 1, kdy nejhorších výsledků v rámci třídy dosáhly dívky Andrea a Nina. Z rozhovoru s učitelem vyplynulo, že obě tyto dívky jsou nějakým způsobem

odlišné od svých spolužáků. U Andrey hraje určitou roli i to, že je o dva roky starší než ostatní žáci ve třídě, tudíž si s ostatními příliš nerozumí. Paní učitelka to zdůvodňuje tím, že si s ostatními nemá co říct. Zároveň se tato dívka stala součástí již zaběhlého třídního kolektivu až na konci druhého ročníku, což ji může celou situaci ještě komplikovat. V případě Niny jsem se z rozhovoru dozvěděla, že se ostatním vyloženě straní a její chování je velmi zvláštní. To, že se horší sociální postavení ve třídě netýká pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bylo potvrzeno i v rámci již zmíněné studie Vítové, Balcarové a Linhartové. Zde bylo zjištěno, že v mnoha případech se horší sociální pozice ve třídě týkala žáků, kteří se stali součástí třídního kolektivu později a zároveň těch, kteří se nějakým způsobem odlišují od svých spolužáků, což odpovídá i mému výzkumu.

Jak již bylo několikrát zmíněno, lze si povšimnout, že nejhůře dopadli právě ti žáci, kteří se od ostatních určitým způsobem odlišují. V rámci třídy č. 2 to byl Dominik a Michal, u kterých se objevují výrazně odlišné projevy v chování (impulzivita, neadekvátní reakce, nevhodné chování...). Tyto projevy mohou být ostatními žáky negativně vnímány a také mohou být důvodem následného negativního hodnocení těchto žáků. U Dominika a Michala vidím problém zároveň v tom, že se jedná o žáky s odlišným mateřským jazykem, který jim může bránit v navazování vztahů se svými spolužáky. U Michala může hrát roli také fakt, že se stal součástí třídy až na začátku druhého ročníku, tudíž ostatní žáci nejsou na jeho výše popsané odlišné chování zvyklí již od nástupu do prvního ročníku. V případě třídy č. 1 můžeme tuto tendenci pozorovat u již zmíněné Andrey a Niny. Tato zjištění odpovídají studii Vítové, Balcarové a Linhartové, ze které taktéž vychází, že nejčastěji je dětmi negativně hodnoceno nevhodné, neobvyklé a rušivé chování. Podobně i na základě studie Baydika a Bakkaloglu (in Vítová, Balcarová & Linhartová, 2013), kteří považují za klíčový faktor akceptace žáka mladšího školního věku ostatními spolužáky zejména chování. Podle nich je ostatními žáky negativně hodnoceno problémové a neobvyklé chování.

I v rámci mého výzkumu se zdá jako podstatný faktor již výše zmíněné časové hledisko příchodu žáka do třídy, které zmiňuje i Ženatová (2018) ve své publikaci (viz kapitola 4). V obou třídách na základě dotazníkového šetření dopadli hůře žáci, kteří nebyli součástí třídy od prvního ročníku.

Na základě nizozemské studie (viz kapitola 4) bylo zjištěno, že žáci se speciálními se speciálními vzdělávacími potřebami jsou hůře přijímáni svými spolužáky, zároveň také v porovnání s intaktními žáky mají podstatně menší počet kamarádů ve třídě. (Koster, Pijl, Nakken & Houten, 2010) Tuto skutečnost lze v rámci mého výzkumu pozorovat pouze u některých těchto žáků a souvisí dle mého názoru s výše uvedenými faktory

V rámci mého výzkumu lze pozorovat souvislost mezi stupněm podpůrných opatření a sociální pozicí žáka ve třídě v rámci třídy č. 2, kdy významně hůře dopadli žáci se třetím stupněm podpůrných opatření v porovnání s žáky s druhým stupněm podpůrných opatření. Naopak v rámci třídy č. 1 významně hůře dopadl žák, kterému náleží druhý stupněm podpůrných opatření. Ve výše zmíněné nizozemské studii byla také sledována souvislost mezi konkrétními typem postižení a mírou sociálního přijetí ostatními spolužáky, která však nebyla prokázána. (Koster, Pijl, Nakken & Houten, 2010).

Na základě empirické části práce jsem došla závěru, že sociální postavení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi individuální, což popisuje i Ženatová (2018) ve své publikaci. Nelze tedy jednoznačně říci, že by se sociální pozice všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní třídě významně lišila od ostatních spolužáků. V rámci mého výzkumu to lze tvrdit pouze u některých těchto žáků. Podle Hájkové a Strnadové (2010) bývají právě tyto žáci ve třídě velmi často přehlíženi či odmítáni, což bylo v rámci mého výzkumu potvrzeno opět pouze u některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a souvisí dle mého názoru s výše uvedenými faktory.

Limity mé práce spatřuji zejména v tom, že se jednalo pouze o malý výzkumný vzorek. Pro přesnější výsledky by bylo nutno provést výzkumu na daleko větším výzkumném vzorku s využitím dalších výzkumných metod.

## **Závěr**

Bakalářská práce splnila cíle, které jsem si v úvodní části stanovila. V teoretické části jsem se zabývala klíčovými pojmy mé práce: žák se speciálními vzdělávacími potřebami a školní třída. Cílem empirické části práce bylo zjistit sociální pozici žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školní třídy. Na základě dotazníkového šetření a rozhovoru s třídními učiteli jsem došla k závěru, že jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž sociální postavení ve třídě není výrazně odlišné od ostatních jejich spolužáků. Přesto se ale v každé třídě objevil alespoň jeden tento žák, jehož sociální postavení ve třídě bylo výrazně horší než u většiny žáků.

Významnější rozdíly byly zaznamenány v rámci třídy č. 2, což je dle mého názoru způsobeno tím, že právě žáci v rámci této třídy, kteří dopadli nejhůře, mají odlišný mateřský jazyk, který jim může bránit v navazování vztahů se svými spolužáky. Za další významný faktor považuji časové hledisko příchodu tohoto žáka do třídy. Také výrazně odlišné projevy v chování těchto žáků (impulzivita, neadekvátní reakce...) mohou u ostatních spolužáků vyvolat nejistotu, která následně souvisí s odlišným pohledem ostatních žáků na tyto jedince. Klíčovým faktorem je i role učitele, který by měl se svými žáky na vzájemných vztazích v rámci třídního kolektivu pracovat.

Odlišné výsledky mezi třídami mohou být způsobeny také tím, že v porovnání se školou č. 1, část žáků pochází ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Naopak žáci z pražské výběrové školy mají povětšinou podnětné rodinné zázemí, kde alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání. Myslím si, že právě tyto žáci jsou daleko vnímavější k odlišnostem, na které nejsou ze svého okolí zvyklí.

Přesto jsem toho názoru, že nelze jednoznačně říci, že by se sociální pozice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami významně lišila od ostatních spolužáků. I tak ale existují výše uvedené aspekty, které mohou ovlivnit sociální pozici těchto žáků v rámci třídního kolektivu. Pro přesnější výsledky by bylo třeba provést výzkum na daleko větším výzkumném vzorku s využitím dalších výzkumných metod.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Knižní zdroje

Braun, R. (1998). *Dotazník B-3: Příručka. Diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Praha: Audendo, občanské sdružení.

Braun, R., Marková D., & Nováčková J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada).

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Keller, J. (2012). *Úvod do sociologie*. 6. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, Dobrá škola.

Kucharská, A. (1999). *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. (1 ed.). Praha: Portál.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie (2.vyd.)*. Praha: Grada.

Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. Publishing, a.s.

Radostný, L. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů.

Slavíková, I., Homolová K., & Doležel P. (2005) Sociometricko-ratingový dotazník Vladimíra Hrabala, st. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Štech, S., & Zapletalová J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe, Dobrá škola.

### **Elektronické zdroje**

Habrová M. Klima třídy. Katalog podpůrných opatření. 10. května 2019. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-klima-tridy/>

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=EJ875374&lang=cs&site=eds-live&scope=site>

Podpůrná opatření. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 3. června 2019.  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

Podpůrná opatření. Národní ústav pro vzdělávání. 3. června 2019 Dostupné z:  
<http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Radek Vorlíček. (2017). „S odlišností se nekamarádíme“: Sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole. *AntropoWebzin*, (1–2), 21. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/26190/1/Vorlicek.pdf>

Vítová, J., Balcarová, J., & Linhartová, V. (2013). Postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině intaktních vrstevníků. *Paidagogos*, 26 (2), 451-463. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=26>

Žampachová & Hanák. Stupně podpory. Katalog podpůrných opatření. 3. června 2019. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>

### **Zákony a jiné dokumenty**

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon)



## **Seznam příloh**

Příloha 1 – dotazník B – 3

Příloha 2 – Vyhodnocení dotazníku B – 3 – třída č. 1

Příloha 3 – Vyhodnocení dotazníku B – 3 – třída č. 2

Příloha 4 – Rozhovor - otázky

Příloha 5 – Rozhovor s učitelem – třída č. 1

Příloha 6 – Rozhovor s učitelem – třída č. 2